

### Ganztagserziehung im deutsch-deutschen Vergleich

Hagemann, Karen; Mattes, Monika

Postprint / Postprint

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hagemann, K., & Mattes, M. (2009). Ganztagserziehung im deutsch-deutschen Vergleich. *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid*, Familienforschung 2009/1, 9-17. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-201749>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

# Ganztageserziehung im deutsch-deutschen Vergleich<sup>1</sup>

Karen Hagemann / Monika Mattes

## Einleitung

Im Februar 2003 beauftragte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend eine unabhängige Sachverständigenkommission mit dem Siebten Familienbericht zum Thema „Zukunft der Familie - Gesellschaftlicher Wandel und sozialer Zusammenhalt“. Ziel des Berichts sollte es sein, grundlegende und längerfristige Trends zur demografischen Entwicklung, zu den Veränderungen von Arbeitswelt und Wirtschaft, den Geschlechterrollen und auch zum Zusammenhalt der Gesellschaft zu prüfen und Empfehlungen zu entwickeln. In ihrer Stellungnahme erklärte die Bundesregierung, dass Familienpolitik „in die Mitte der politischen Anstrengungen“ gehöre: „Das Ziel, mehr Kinder in die Familien und mehr Familien in die Gesellschaft zu bringen“, benötige „eine Aufwertung der Familie sowie eine Familienpolitik, die neue Wege wagt. Familienpolitik ist darauf ausgerichtet, Familien zu unterstützen, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu fördern und dabei zu helfen, dass Lebensentwürfe mit Kindern realisiert werden können.“ Die Bundesregierung versprach, ihre Familienpolitik verstärkt „auf den Ausbau einer wirksamen Infrastruktur für Bildung und Betreuung sowie Maßnahmen zur Erwerbsintegration von Frauen und eine bessere Balance von Familie und Arbeitswelt“ auszurichten.<sup>2</sup>

Der erklärte „Paradigmenwechsel“, mit dem die Bundesregierung der Empfehlung der Sachverständigenkommission folgte, ist bemerkenswert.<sup>3</sup> Erstmals wurde anerkannt, dass die bisherige Politik nicht mehr zeitgemäß war. Ein zentrales Feld, dessen Reform als dringend erforderlich bezeichnet wurde, war die Zeitpolitik in Kindergarten und Schule. Deutschland gehört in der Europäischen Union (EU) neben Österreich zu den wenigen Staaten, die am Halbtagsmodell festhalten.<sup>4</sup> Es wurde zu Recht kritisiert, dass eine solche Politik nicht nur Kinder aus der sozialen Unterschicht und Migrantenfamilien eklatant benachteilige, sondern in erheblichem Maße auch die Vereinbarkeit von Familie und ganztägiger Berufstätigkeit erschwere, was insbesondere zu Lasten der Frauen ginge, die nach wie vor die Hauptverantwortung für die Kindererziehung tragen würden. Eine Konsequenz sei der dramatische Rückgang der Geburten insbesondere in der wachsenden Gruppe von Frauen mit akademischer Bildung.<sup>5</sup>

Der Report gab der Diskussion um die Zeitstruktur des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens weiteren Auftrieb, die nach den ersten Berichten über das schlechte Abschneiden deutscher Schüler und Schülerinnen in den Erhebungen des Programme for International Student Assessment (PISA) der Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) 2000/01 eingesetzt hatte. PISA hatte insbesondere die ungleichen Bildungschancen von Kindern aus der Unterschicht, vor al-

---

1 Erstmals erschienen in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung DAS PARLAMENT, 23/2008, S.7-14.

2 BMFSFJ, Stellungnahme der Bundesregierung zum 7. Familienbericht, Bonn, April 2006, S. 2; BMFSFJ, 7. Familienbericht. Bericht der Sachverständigenkommission, Bonn 2006.

3 BMFSFJ, 7. Familienbericht (ebd.), S. 2.

4 Vgl. Cristina Allemann-Ghionda, Ganztagschule im internationalen Vergleich, in: Jürgen Rekus (Hrsg.), Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung, Münster 2003, S. 49 - 62; Karen Hagemann/Karin Gottschall, Die Halbtagschule in Deutschland - ein Sonderfall in Europa?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), (2002) 41, S. 12 - 22.

5 BMFSFJ, 7. Familienbericht (Anm. 2), S. 2f.

lem aber von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem kritisiert.<sup>6</sup> Unterstützt von den meisten Medien fordern heute Politiker aller Parteien mehr Ganztagsangebote in Kindergärten, Vor- und Grundschulen. Dies war Ende der 1990er Jahre noch eine Forderung, die in breiten Teilen der Öffentlichkeit, vor allem in christlich-konservativen Kreisen, auf vehemente Ablehnung stieß. Doch auch in der Gegenwart werden in Deutschland häufiger als andernorts in der EU Vorbehalte gegen eine Ganztagserschulung laut. Der von der rotgrünen Bundesregierung 2003 lautstark verkündete Ausbau der Ganztagschule endete nicht zuletzt deshalb auf der Länderebene in halbherzigen Reformversuchen.<sup>7</sup>

Wieso waren und sind die Vorbehalte gegen eine Ganztagserschulung in Kindergarten und Schule so stark ausgeprägt? Was hat dazu geführt, dass Deutschland hinsichtlich des ganztägigen Erziehungsangebots nach wie vor zu den Schlusslichtern der EU gehört? Wir gehen davon aus, dass die „Sonderentwicklung“ in der Bundesrepublik nur im Vergleich mit der DDR verstanden werden kann. Beide Staaten waren hinsichtlich ihrer Zeitpolitik im Erziehungs- und Bildungswesen durch ein spannungsreiches Verhältnis von Abgrenzung und Verflechtung verbunden.<sup>8</sup> Familie und Erziehung fungierten nach 1945 als zentrale Merkmale der Systemdifferenz.<sup>9</sup> Dies war ein zentraler Grund für die ausgeprägte ideologische Überformung der Debatten über die Ganztagserschulung, der einer pragmatischen Reform in der Bundesrepublik sehr lange im Wege stand.

### **Bundesrepublik: Strukturelle Beharrung und kulturelle Restauration**

Die Bundesrepublik knüpfte nach dem Zweiten Weltkrieg an bildungs- und familienpolitische Traditionen der Weimarer Republik an. Die allgemeine Not nach Kriegsende ließ wenig Raum für die Beschäftigung mit strukturellen Reformplänen. Es fehlte an den elementaren Voraussetzungen für Schularbeit und Jugendfürsorge.<sup>10</sup> Die handfesten materiellen Probleme waren auch eine Ursache für das Scheitern der Schulreforminitiativen der westlichen Alliierten, insbesondere der Amerikaner und Briten, die im Rahmen der reeducation das angelsächsische Modell der comprehensive school propagierten, einer Gesamtschule mit ganztägigem Unterricht und einem vielfältigen Kursangebot, das zur Ausbildung „demokratischer Staatsbürger“ beitragen sollte.<sup>11</sup>

Derartige Reformvorstellungen stießen auf wenig Gegenliebe. Vor allem bürgerlich-liberale und christlich-konservative Kreise entwickelten ihre Vorstellungen zur Bildungspolitik in einer dreifachen Frontenbildung: in Abgrenzung gegen das desavouierte NS-Erziehungssystem mit seiner Tendenz zur totalitären Gemeinschaftserziehung, welche die Jugend von der Familie entfremdet hatte; in Abgrenzung zur Schulpolitik in der SBZ;<sup>12</sup> aber auch in Abgrenzung gegen die reeducation der Westalliierten und die von ihnen verfolgte Bildungsreform, die als dem „deutschen Wesen“

6 OECD, PISA. Schülerleistungen im internationalen Vergleich, Bonn 2001.

7 Vgl. BMFSFJ, Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, Bonn, April 2005, S. 484 - 505.

8 Vgl. Christoph Kleßmann, Abgrenzung und Verflechtung: Aspekte der geteilten und zusammengehörenden Nachkriegsgeschichte, in: APuZ, (1995) 29-30, S. 30 - 41.

9 Dieser Beitrag beruht auf einem von Karen Hagemann geleiteten und der VW-Stiftung geförderten Forschungsprojekt. Vgl. dies., Between Ideology and Economy: The "Time Politics" of Child Care and Public Education in the Two Germanys, in: Social Politics, 13 (2006) 1, S. 217 - 260.

10 Vgl. Harald Ludwig, Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland, 2 Bde., Köln-Weimar-Wien 1993, Bd. 2, S. 354ff.

11 Vgl. u.a. Hans-Werner Fuchs/Klaus-Peter Pöschl, Reform oder Restauration?, München 1986.

12 Vgl. Klaus Dieter Mende, Schulreform und Gesellschaft in der DDR. 1945 - 1965, Stuttgart 1970.

fremd abgelehnt wurde. Stattdessen griffen sie auf die neuhumanistische deutsche Bildungstradition des 19. Jahrhunderts zurück und mit ihr auf ein nationalpolitisches Bildungskonzept, das Bildung und Kultur zum Kern der Nation erklärte.<sup>13</sup> Gemeinsam war allen drei Frontlinien die Skepsis gegen jede Form der Einheits- und Gemeinschaftserziehung und die Betonung der Familie als primärer Erziehungsinstitution.<sup>14</sup> Vor allem die Abgrenzung gegen den Osten und damit die undifferenzierte Ablehnung all dessen, was dort erörtert und in praktische Politik umgesetzt wurde, hielt im Kontext des Kalten Krieges und der Westintegration an.<sup>15</sup>

In dieser Konstellation hatten weiterreichende Reformen keine Chance. Bildungspolitik blieb in der Länderhoheit. Die sozial segregierende, mehrgliedrige Struktur des Schulsystems wurde beibehalten. Bildung galt nach wie vor als Aufgabe des Staates - Erziehung wurde als elterliche Pflicht definiert. Öffentliche Kindererziehung in Schulhorten oder Kindergärten wurde nur als sozialfürsorgerische Notmaßnahme begriffen und blieb wie in der Weimarer Republik der Jugendfürsorge unterstellt. Das tradierte bürgerliche Leitbild, nach dem die Familie der Haupterziehungsort und die Mutter die bestmögliche Erzieherin war, wurde in der frühen Bundesrepublik im Kontext einer vor allem von den christlich-konservativen Parteien und Verbänden betriebenen Politik der Re-Christianisierung und Familiarisierung zur alle Politikbereiche dominierenden kulturellen Norm. Im Zentrum stand das Leitbild der Ernährer-Hausfrau-Familie. Das Angebot an Kindergarten- und Hortplätzen wurde bewusst knapp gehalten, um Mütter von einer Erwerbstätigkeit abzuhalten. Das zumeist halbtägige Angebot an Kindergartenplätzen für drei- bis sechsjährige Kinder überstieg bis 1965 nie eine Marke von 33 Prozent und blieb damit auf dem Niveau der Kriegszeit.<sup>16</sup>

Die Ganztagschule war im bildungspolitischen Diskurs bis Mitte der 1950er Jahre kaum ein Thema. Lediglich Reformpädagogen und -pädagoginnen plädierten vor allem aus sozialpädagogischen Motiven für die „Tagesheimschule“, die sie „als soziale Maßnahme im Kampf gegen die zeitspezifische Not der Kinder und Jugendlichen“ propagierten.<sup>17</sup> Diese Argumentation bestimmte in den ersten Jahren auch die Verlautbarungen der 1955 gegründeten Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule e. V. (GGT).<sup>18</sup> Erst in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre setzte eine intensivere Debatte über die Ganztagschule ein; sie stand im Kontext der Auseinandersetzungen um die vom Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) propagierte Fünftageswoche, für die mit dem Slogan geworben wurde: „Am Samstag gehört Vati mir“. Von der GGT wurde ganztägiger Unterricht vorgeschlagen und damit argumentiert, dass das Familienleben erheblich gewinnen würde, wenn die Schulzeit den Arbeitszeiten des Erwerbslebens angepasst werde. Dieser Vorschlag fand aber keine breite Unterstützung.<sup>19</sup>

Noch Ende der 1950er Jahre wurde die „Tagesheimschule“ von den Unionsparteien, den Kirchen, von Ärzten, Sozialwissenschaftlern und Lehrerverbänden scharf abgelehnt. Vor allem die katholische Kirche und die ihr nahe stehenden Verbände plädierten für ein starkes „Elternrecht“. Ihr

---

13 Vgl. H. Ludwig (Anm. 10), Bd. 2, S. 354 - 364.

14 Vgl. Robert G. Moeller, *Geschützte Mütter*, München 1997.

15 Vgl. H. Ludwig (Anm. 10), Bd. 2, S. 463.

16 Vgl. K. Hagemann (Anm. 9), S. 229ff. und S. 236.

17 Herman Nohl, zit. nach: H. Wilhelm, *Die Tagesheimschule*, in: *Pädagogische Blätter*, 8 (1957) 10, S. 303ff.

18 Vgl. H. Ludwig (Anm. 10), Bd. 2, S. 463ff., sowie: *Theorie und Praxis der Tagesheimschule*, hrsg. v. der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule e.V., Frankfurt/M.-Berlin-Bonn 1958; dies. (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Tagesheimschule*. Band II, Weinheim 1962.

19 Vgl. H. Ludwig (Anm. 10), Bd. 2, S. 475ff.

Hauptargument war, dass die Ganztagschule die Erziehungsmöglichkeiten der Familie in ihrer Substanz bedrohe und die Kinder der Familie entfremde.<sup>20</sup> Zudem würde eine ganztägige Schulorganisation Eltern dazu ermutigen, ihre Verantwortung auf öffentliche Einrichtungen „abzuwälzen“.<sup>21</sup> Ärzte warnten davor, die tägliche Schulzeit auszuweiten, weil dies zur Überlastung der Kinder führen würde.<sup>22</sup> Der Deutsche Philologenverband beschwor - wie viele Sozialwissenschaftler - mit kulturpessimistischen Schlagwörtern wie „Vermassung“ und „Familienzerstörung“ das Szenarium gesellschaftlichen Niedergangs. Wenn überhaupt, dann war die Ganztageserziehung nur als sozialpolitische Maßnahme für „gefährdete Familien“ vorstellbar. Dies galt selbst für sozialdemokratische und gewerkschaftliche Kreise.<sup>23</sup> DGB und SPD forderten zwar immer wieder die „Errichtung und Verbesserung sozialer Einrichtungen zur Entlastung der erwerbstätigen Frau und Mutter“,<sup>24</sup> doch auch unter ihren Mitgliedern und Funktionären bestand breiter Konsens darüber, dass Klein- und Schulkinder zur Mutter ins Haus gehörten und eine ganztägige Betreuung nur als „soziale Hilfsmaßnahme“ für Mütter wünschenswert sei, die ihre Kinder aus zwingenden Gründen nicht angemessen versorgen könnten, etwa, weil sie zur Erwerbstätigkeit gezwungen seien.<sup>25</sup>

Müttererwerbstätigkeit blieb im Wirtschaftsboom der 1950er und 1960er Jahre umstritten. Das Angebot von Teilzeitarbeitsplätzen für Ehefrauen und Mütter wurde zwar ausgebaut,<sup>26</sup> zugleich lancierten aber Kinderärzte und Sozialwissenschaftler öffentlichkeitswirksam eine Debatte über "Schlüsselkinder" und deren erwerbstätige „Rabenmütter“,<sup>27</sup> die ihre Zeit statt den Kindern „dem Götzen Lebensstandard“<sup>28</sup> opferten. Dabei blieb der Bezugsrahmen explizit oder implizit immer die DDR. Die Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Nordrhein-Westfalen spitzte den Systemgegensatz 1957 mit der Frage zu: „Wollen wir eine Staatsjugend oder eine Kindheit haben? Wollen wir im Sommer Pionierlager oder Ferien haben?“<sup>29</sup>

## DDR: Politischer Umbruch und ökonomischer Zwang

In der DDR wurde ein Bruch mit den alten Strukturen betrieben, der hier mit den Stichworten Entnazifizierung, „Neulehrer“, Verdrängung der Kirche, Chancengleichheit und Gegenprivilegierung nur angedeutet werden kann. Die achtjährige Einheitsschule hob die traditionelle Differenzierung in Volksschule und Höhere Schule auf und brach mit dem bürgerlichen Bildungsmonopol. Die scharfe Trennung von Erziehung und Bildung wurde gelockert; Kindergärten und Schulhorte wur-

20 Vgl. Klaus Jörg Ruhl, *Verordnete Unterordnung. Berufstätige Frauen zwischen Wirtschaftswachstum und konservativer Ideologie in der Nachkriegszeit (1945 - 1963)*, München 1994, S. 138 - 147.

21 Vgl. ebd., S. 159f.

22 Vgl. z.B. H. Lechler, *Gedanken eines Arztes zur 5-Tage-Woche in der Schule*, in: *Der Evangelische Erzieher*, 1958, S. 192 - 195.

23 Vgl. H. Ludwig (Anm. 10), Bd. 2, S. 476ff; K. Hagemann (Anm. 9), S. 235ff.

24 Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes für die erwerbstätigen Frauen, zit. in: Mechthild Koppel, *Für das Recht der Frauen auf Arbeit. Ein Kampf gegen Windmühlenflügel in den Jahren 1945 - 1960*, in: „Da haben wir uns alle schrecklich geirrt...“. Die Geschichte der gewerkschaftlichen Frauenarbeit im Deutschen Gewerkschaftsbund von 1945 bis 1960, hrsg. v. DGB, Pfaffenweiler 1993, S. 38.

25 Vgl. K. Hagemann (Anm. 9).

26 Vgl. Christine von Oertzen, *Teilzeitarbeit und die Lust am Zuverdienen*, Göttingen 1999.

27 Vgl. Uta C. Schmidt, „Das Problem heißt: Schlüsselkind“, in: Thomas Lindenberger (Hrsg.), *Massenmedien im Kalten Krieg*, Köln 2005.

28 *Berufstätige Mütter - gefährdete Kinder*, in: *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*, 9 (1957) 14, S. 280f.

29 *Die Fünftageswoche in der Schule*, in: *Neue Deutsche Schule*, 9 (1957) 5, S. 70f.

den erstmals in das Bildungssystem integriert und dem Bildungsministerium unterstellt. Die traditionelle Halbtagsstruktur wurde allerdings beibehalten - vor allem aus finanziellen Gründen, aber auch, weil ein bildungspolitisches Vorbild fehlte. Die Tradition der sozialistischen Reformpädagogik der Weimarer Republik, die sich wie der „Bund Entschiedener Schulreformer“ für eine „elastische Einheits- und Arbeitsschule“ mit ganztägigem Unterricht eingesetzt hatte, wurde seit Beginn der 1950er Jahre als „bürgerlich“ abgelehnt.<sup>30</sup>

Öffentliche Kindererziehung war fortan Staatsaufgabe. Die Familie als traditionelle Erziehungsin-  
stanz galt als historisch belastet und somit ungeeignet, das weit reichende gesellschaftliche Um-  
bauprojekt voranzubringen. Erstrebt wurde zumindest in der Rhetorik der SED die Gleichberechti-  
gung von Mann und Frau; in der Praxis wurde die Zwei-Ernährer-Hausfrau-Familie zur Norm.  
Vor allem aus finanziellen Gründen war das Angebot an Kindergartenplätzen in der DDR mit 33  
Prozent Mitte der 1950er Jahre nicht viel höher als in der Bundesrepublik. Das zumeist ganztägige  
Angebot für Drei- bis Sechsjährige überstieg mit 49 Prozent erst 1960 deutlich das der Bundesre-  
publik.<sup>31</sup> Auch die Zahl der Hortplätze war gering: 1958 war für nicht mehr als acht Prozent der  
Grundschulkindern ein Hortplatz vorhanden.<sup>32</sup>

Der institutionelle Bruch in der DDR verbunden mit der wachsenden Politisierung der Schule ver-  
stärkte im Westen die reformfeindliche Haltung im Bildungswesen. Dort wurde die Kollektiver-  
ziehung im Staatssozialismus mit der NS-Gemeinschaftserziehung gleichgesetzt.<sup>33</sup> Die DDR-Re-  
gierung, so etwa 1955 die katholische Zeitschrift „Pädagogische Welt“, wollte die Kinder von der  
Familie „entfremden“ und sie durch „stete, ganztägige Erziehung zu freiwilligen Sklaven komm-  
unistischer Herrschaft machen, die das Instrument ihrer Unfreiheit, den totalitären Staat, bis zum  
Äußersten verteidigen“.<sup>34</sup> Im Osten, der hinsichtlich der Egalisierung von Bildungschancen zu-  
nächst eine Schrittmacherfunktion übernahm, feierte man die eigene Schulentwicklung als zu-  
kunftsweisend und modern. Dem Westen warf man vor, er habe im Interesse „klerikaler und bür-  
gerlicher Kreise“ das sozial exklusive dreigliedrige Schulsystem restauriert und dies mit der unde-  
mokratischen Begabungstheorie legitimiert - eine Kritik, welche die Schwachstellen der westdeut-  
schen Schulsituation durchaus traf.<sup>35</sup>

## Bundesrepublik und DDR: Reformen und Rückschritte

Bildung wurde - ausgelöst durch den „Sputnikschock“ - allgemein zum Schlüsselthema in der Ost-  
West-Konkurrenz und damit zum zentralen Austragungsort des Systemwettbewerbs.<sup>36</sup> Ein Feld  
der Reformdebatten war die Schulzeitpolitik. Die ganztägige Schulform wurde in beiden deut-

30 Vgl. H. Ludwig (Anm. 10), Bd. 1, S. 255 - 281.

31 Vgl. ebd., S. 235; vgl. Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsge-  
schichte, Bd. IV/II: DDR, München 1998.

32 Vgl. Monika Mattes, „Time Politics“ in the East German Education System in the 1960/70s, in: Karen  
Hagemann/Konrad H. Jarausch/Cristina Allemann-Ghionda (eds.), Time Policies: Child Care and  
Primary Education in Post-War Europe, New York-Oxford 2009 (i.E.).

33 Vgl. K. Hagemann (Anm. 9), S. 233f.

34 Staatlich organisierte „außerschulische Erziehung“, in: Pädagogische Welt, 9 (1955) 10, S. 555f.

35 Vgl. zum Beispiel Herbert Mahr, Politischer Klerikalismus und Militarismus des westdeutschen Erzie-  
hungswesens, in: Pädagogik, 15 (1960) 11, S. 1031 - 1039.

36 Vgl. Ralf Jessen, Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung, in: Heinz Ger-  
hard Haupt (Hrsg.), Aufbruch in die Zukunft. Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturel-  
lem Wandel, Göttingen 2004, S. 209 - 231.

schen Staaten unter dem Slogan „Schule der Zukunft“ intensiv erörtert und erprobt, konnte sich aber hüben wie drüben nicht durchsetzen.

In beiden deutschen Staaten fiel die nachhaltige Weichenstellung in Richtung eines Halbtags- oder Ganztagsystems in die 1960er und 1970er Jahre. In der DDR trafen mehrere Entwicklungen zusammen, welche die Ganztagserziehung auf die politische Tagesordnung setzten: Erstens wurde aufgrund der zunehmenden Abwanderung in den Westen, vor allem von qualifizierten Arbeitskräften, eine stärkere Einbeziehung vor allem von Hausfrauen und Müttern ins Erwerbsleben erforderlich. Zweitens wurde das ehrgeizige bildungspolitische Ziel verfolgt, für alle Schüler die „10-klassige allgemein bildende polytechnische Oberschule“ einzuführen. Dem Schulhort wurde eine neue Funktion zugeschrieben: Nicht mehr der Gedanke von Aufbewahrung und Aufsicht stand im Mittelpunkt, sondern das bildungsökonomische Argument. Mit Hilfe des Horts war der Lernprozess, der ganz auf die technische Revolution ausgerichtet werden sollte, zu intensivieren. Alle Kinder sollten den zehnklassigen Schulabschluss erreichen, „Arbeiter- und Bauernkinder“ speziell gefördert und die hohe Sitzenbleiberquote gesenkt werden.<sup>37</sup> Drittens beförderte die Rezeption sowohl sowjetischer als auch westdeutscher Diskurse zur Reformpädagogik die Debatte über Ganztagserziehung. In der Sowjetunion wurden seit 1957 „Tagesschulen“ und „Gruppen des verlängerten Tages“ gegründet, seit 1959 zudem verstärkt Internate. Schule wurde zum zentralen Feld, auf dem die pädagogische Vision des „Neuen Menschen“ realisierbar erschien. Als Mittel hierzu wurde die zeitliche Ausweitung des staatlichen Erziehungseinflusses und eine moderne curriculare Mischung aus kognitivem Lernen, Sport und kulturellen sowie sozialen Aktivitäten propagiert. Zugleich wurde die reformpädagogische Debatte in Westdeutschland aufmerksam verfolgt.<sup>38</sup> Da hier mit der Ganztagschule primär das Ziel verfolgt wurde, Kindern allein erziehender Eltern und aus sozial benachteiligten Familien eine ganztägige Betreuung und Bildung zu bieten, kritisierten DDR-Bildungsexperten die ersten „Tagesheimschulen“, die in der Bundesrepublik Mitte der 1950er Jahre gegründet wurden, als „Arme-Leute-Schulen“. Sie setzten ihnen selbstbewusst das Konzept der „Tagesschule“ als Ort „planmäßiger und systematischer Erziehung“ entgegen.<sup>39</sup>

Ende 1959 zeichnete sich ab, dass die DDR dem sowjetischen Beispiel folgen würde. Bis 1966 sollten alle allgemeinbildenden Schulen in Tagesschulen umgewandelt werden. Das ZK der SED verfolgte dabei allerdings eine heimliche Agenda: Die Tagesschule war nur als Zwischenstadium gedacht, dem in den 1980er Jahren flächendeckend Internatsschulen folgen sollten. Anfang 1960 initiierte Walter Ulbricht eine Kampagne, mit der eine Gründungswelle von Tagesschulen angestoßen werden sollte.<sup>40</sup> In der Bevölkerung stieß die Kampagne auf massiven Widerstand. Die Kirchen, aber auch viele Eltern, Ärzte und Lehrer kritisierten mit ähnlichen Argumenten wie im Westen die schulische Ganztagserziehung: Die Tagesschule zerstöre die Familie, beschränke das Elternrecht auf das Kind und überanstrengte die Kinder. Viele Lehrer verteidigten zudem ihre beruflichen Interessen. Sie lehnten es ab, erzieherische Aufgaben zu übernehmen.<sup>41</sup>

37 Vgl. M. Mattes (Anm. 32).

38 Vgl. H. Ludwig (Anm. 10), Bd. 1, S. 255 - 281.

39 Vgl. Horst Drewelow, Die Schule der Zukunft. Die Tagesheimschule in der Deutschen Demokratischen Republik und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Ganztagserziehung, Berlin (Ost) 1962, S. 49.

40 Vgl. ausführlicher in: M. Mattes (Anm. 32), sowie Birgit Gebhardt, Die Tagesschule der DDR, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (1993) 6, S. 991 - 1006; Gert Geißler, Ganztagschule in der DDR, in: Jahrbuch Ganztagschule, (2004), S. 160 - 170.

41 Vgl. M. Mattes (Anm. 32).

Der Plan, die Tagesschule flächendeckend einzuführen, wurde bereits im Sommer 1960 gestoppt. Hauptgrund war die fehlende Finanzierung. Das Ministerium für Volksbildung hatte es versäumt, mit der Staatlichen Plankommission die benötigten Personal- und Sachmittel detailliert abzustimmen. Hinzu kam unerwarteter gesellschaftlicher Widerstand: Die DDR geriet in eine sich zuspitzende gesellschaftliche und wirtschaftliche Krise. Der Anteil von Lehrern und Ärzten unter den DDR-Flüchtlingen war sprunghaft gestiegen. Im ZK wurde dies als Reaktion auf die Tagesschulkampagne interpretiert.<sup>42</sup> Ungeachtet dessen wurden bis 1966 immerhin 163 Tagesschulen eröffnet; in der Bundesrepublik bestanden zu diesem Zeitpunkt nicht mehr als 36.<sup>43</sup>

Nach dem Mauerbau im August 1961 stellte sich die Frage der Ganztageserziehung in der DDR neu. Das weibliche Arbeitskräftepotential musste noch dringender als zuvor ausgeschöpft werden.<sup>44</sup> Unter dem Begriff „Tageserziehung“ setzten die Verantwortlichen auf die kostengünstigere Kombination aus Schule und Hort. Das Bildungsgesetz von 1965 sah ein enges Zusammenwirken von Lehrerschaft, Erziehungspersonal, Betrieben sowie den staatlichen Kinder- und Jugendorganisationen Junge Pioniere und FDJ vor - ein Zusammenwirken, das in der Praxis nicht selten als konkurrierendes Nebeneinander beklagt wurde.<sup>45</sup>

Die Zahl der Kindergarten- und Hortplätze wurde zügig ausgebaut. Der Anteil der Drei- bis Sechsjährigen in einem Kindergarten stieg von 53 % im Jahr 1965 auf 85 % im Jahr 1975 und erreichte fünf Jahre später 92 %. Parallel dazu stieg die Frauenerwerbsquote von 54 % im Jahr 1953 auf 66 % im Jahr 1970 und 73 % im Jahr 1980 an.<sup>46</sup> Die ganztägige Betreuung und Erziehung von Kindern wurde in der DDR zur gesellschaftlichen Normalität.

In der Bundesrepublik setzte der seit Ende der 1950er Jahre unter dem Schlagwort „Bildungskatastrophe“ diskutierte Rückstand in der Bildungsentwicklung, der zunehmend selbst von den Unionsparteien anerkannt wurde, erhebliche Reformkräfte frei.<sup>47</sup> Die Abgrenzungsrhetorik zur DDR verlor an Bedeutung. Schule wurde nun primär unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten als zentraler Ort zur Herstellung sozialer Chancengleichheit diskutiert.

Dementsprechend schlug der Deutschen Bildungsrat den Ausbau der Vorschulerziehung und der Ganztagsschule mit bildungsökonomischen Argumenten vor. Beides sollte zur besseren „Aus-schöpfung der Bildungsreserven“ und zu mehr „Chancengleichheit“ beitragen.<sup>48</sup> 1968 verabschiedete er eine Empfehlung zur „Errichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen“. Der Bildungsgesamtplan von 1973 formulierte als Ziel, dass bis 1980 15 % und bis 1985 30 % aller allgemeinbildenden Schulen ganztägig sein sollten.<sup>49</sup> Die Zahl der Ganztagsschulen, die als „Versuchsschulen“ gegründet wurden, stieg bis 1977 auf 311, bis 1987 auf 562; damit waren allerdings nicht mehr als fünf Prozent aller Schulen ganztags geöffnet. 246 dieser Schulen wurden privat betrieben, nur 44 waren Grundschulen. Die Bundesländer mit der höchsten Zahl an Ganztagsschulen waren 1988 Bayern (192), Nordrhein-Westfalen (117) und Baden-Württemberg (116), doch wäh-

---

42 Vgl. B. Gebhardt (Anm. 40), S. 1002.

43 Vgl. K. Hagemann (Anm. 9), S. 235.

44 Vgl. dazu Heike Trappe, Emanzipation oder Zwang? Frauen in der DDR zwischen Beruf und Familie und Sozialpolitik, Berlin 1995.

45 Vgl. M. Mattes (Anm. 32).

46 Vgl. K. Hagemann (Anm. 9), S. 236 - 241.

47 Vgl. Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten-Freiburg i. Br. 1964.

48 Vgl. H. Ludwig (Anm. 10), Bd. 2, S. 534 - 566.

49 Vgl. Heinz-Jürgen Ipfling/Ulrike Lorenz, Schulversuche mit Ganztagsschulen, Mainz 1979, S. 9f.



rend in Bayern und Baden-Württemberg die Mehrzahl der Ganztagschulen private Träger hatte, wurden sie in NRW überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert.<sup>50</sup>

Zunächst fanden die ganztägigen Schulversuche breite Unterstützung.<sup>51</sup> In Expertenkreisen galt die „Ganztagsschule“ im Bildungsdiskurs der 1960er Jahre als angemessene Schulform der „modernen Industriegesellschaft“. Auch die Kindergartenerziehung wurde ausgebaut. Die Betreuungsquote der Drei- bis Sechsjährigen stieg zwischen 1970 und 1980 von 38 % auf 79 %, allerdings waren mehr als 80 % der Einrichtungen nur halbtags offen. Ein systematischer Ausbau der ganztägigen Kindergarten- und Vorschulerziehung stand nie zur Diskussion. Kindergärten wurden als Familien ergänzende, nicht aber Familien ersetzende Bildungseinrichtungen propagiert. Die wenigen Ganztagsplätze standen weiterhin ausschließlich Kindern aus „Problemfamilien“ offen. Gleiches galt für die Horte: Sie wurden nie von mehr als fünf Prozent der Grundschulkinder besucht.<sup>52</sup>

Nach dem Ende der Großen Koalition 1969 setzten heftige ideologische Kontroversen über die Bildungspolitik ein, in deren Zentrum die ganztägige Gesamtschule stand. Die Unionsparteien nutzten erneut das Negativklischee DDR und denunzierten die ganztägige Gesamtschule als „sozialistische Einheitsschule“, die sie vehement ablehnten.<sup>53</sup> Hinzu kam im Kontext wachsender ökonomischer Probleme in den 1980er Jahren der Finanzierungsvorbehalt: Bildungspolitische Großplanungen wie die Einführung der Ganztagsschule galten als nicht mehr finanzierbar.<sup>54</sup> Der Vergleich mit anderen westeuropäischen Ländern wie Frankreich und Schweden zeigt aber, dass eher mangelnder politischer Wille zu Strukturreformen den Ausschlag gab. Statt ganztägige öffentliche Erziehung zu fördern, wurde von Politikern aller Parteien Müttern die Teilzeitarbeit empfohlen. Ein ganztägiges Betreuungsangebot existierte 1988 nur für einen sehr kleinen Teil.<sup>55</sup> Zwar besuchten 79 Prozent aller Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren einen Kindergarten, von diesen waren aber mehr als zwei Drittel nur halbtags geöffnet. Vier Prozent aller Grundschulkinder wurden in einer Ganztagsschule unterrichtet, und weitere fünf Prozent konnten einen Schulhort besuchen. Das Halbtagsmodell setzt eine private Betreuung (in der Regel durch die Mutter) voraus, die den Kindern ein Mittagessen bereitet und die Hausaufgaben betreut. Mit dieser Zeitpolitik wurde das Leitbild der Ernährer-Hausfrau/Zuverdienerin-Familie festgeschrieben.<sup>56</sup>

Im Unterschied dazu war in der späten DDR die Ganztagserziehung gesellschaftliche Normalität. 1989 besuchten 94 % der Drei- bis Sechsjährigen einen Ganztagskindergarten, und 81 % der Grundschulkinder gingen nach der Halbtagschule in einen Hort. Die Erwerbsquote der 15- bis 64-jährigen Frauen war in der DDR mit 78 % die höchste innerhalb des Ostblocks. Der westdeutsche Vergleichswert lag bei 53 %, deutlich hinter Ländern wie Schweden (84 %), Dänemark (76 %) oder Großbritannien (63 %).<sup>57</sup>

50 Vgl. Karen Hagemann, A West German “Sonderweg”: Women, Work and the Time Politics of Public Child Care and Schools, in: dies. u.a. (Anm. 32).

51 Vgl. H. Ludwig (Anm. 10), Bd. 2, S. 545ff.

52 Vgl. K. Hagemann (Anm. 9), S. 236.

53 Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann, 25 Jahre Gesamtschule - ein Rückblick, in: Herbert Gudjons/Andreas Köpke (Hrsg.), 25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland, Bad Heilbrunn 1996, S. 63 - 78.

54 Vgl. Tino Bargel/Manfred Kuthe, Ganztagsschule, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1991, S. 2.

55 Vgl. Wolfgang Böttcher/Klaus Klemm, Was hat die Freizeit der Arztgattin mit der Halbtagschule zu tun?, in: Frankfurter Rundschau vom 23.2. 1989, zit. nach: Heinz Günter Holtappels, Ganztagsschule und Schulöffnung, Weinheim-München 1994, S. 170.

56 Vgl. Chr. v. Oertzen (Anm. 26),

57 Vgl. K. Hagemann (Anm. 9), S. 256f.

## **Annäherungen, Abgrenzungen und Folgen**

Rückblickend fällt auf, dass die Ganztagschule seit den späten 1950er Jahren in beiden deutschen Staaten im Kontext der internationalen Bildungsreformdebatten thematisiert wurde. Bildungspolitik wurde in dieser kurzen Periode der Bildungsreformen in Ost und West als Bildungsökonomie betrieben. Planungsoptimismus und die zunehmende Bedeutung wissenschaftlicher Experten als Politikberater gehörten zu den systemübergreifenden Gemeinsamkeiten. Die Ausschöpfung der Bildungs- und Arbeitsmarktreserven zielte in der DDR vor allem auf die Frauen, in der Bundesrepublik auf die Kinder aus unteren sozialen Schichten. Anders als in der DDR war die Vereinbarkeit von Familie und Vollzeitberufstätigkeit der Mütter in der Bundesrepublik nie Ziel der Ganztageserziehung. Die Halbtagsstruktur von Kindergärten und Schulen wurde vielmehr bewusst genutzt, um das erstrebte Modell der Ernährer-Hausfrau/Zuverdienerin-Familie durchzusetzen.

Traditionelle kulturelle Vorstellungen zu Bildung, Erziehung und Familie, bildungspolitische Ideologien, die eine realistische Wahrnehmung der Probleme verhinderten, und politische Abgrenzung zum Osten bestimmten in erheblichem Maße die westdeutsche Bildungspolitik zur Ganztageserziehung und verhinderten, dass die Bundesrepublik Ende der 1960er Jahre, als andere westeuropäische Länder Bildungssystem und Familienpolitik zu modernisieren begannen, eine zeitgemäße Politik entwickelte.

Die Folgen zeigen sich bis heute, wurden gar durch die Wiedervereinigung noch verstärkt. Zu einem Zeitpunkt, als andere Länder die strukturelle Modernisierung ihres Bildungssystems vorantrieben, wurde das mehrgliedrige Halbtagschulmodell auch in den neuen Bundesländern zur Regel gemacht, d.h. die Einheitsschule wurde dort abgeschafft und das intensive Betreuungsangebot im Hort dramatisch abgebaut, blieb allerdings besser als im Westen. Lediglich das Angebot an ganztägigen Kindergartenplätzen blieb im Osten weitgehend unangetastet.<sup>58</sup>

Damit leistet sich die Bundesrepublik vor allem in den westlichen Bundesländern eines der rückständigsten Bildungs- und Betreuungssysteme Europas. Das mehrgliedrige Halbtagsystem steht einer gleichberechtigten Einbindung von Müttern in das Erwerbsleben ebenso im Wege wie der sozialen Chancengleichheit von Kindern.

## **Zu den Personen**

*Karen Hagemann*, Dr. phil.;

James G. Kenan Distinguished Professor of History, University of North Carolina at Chapel Hill,  
History Department, Hamilton Hall, CB 3195, Chapel Hill, North Carolina 27599 - 3195, USA  
E-Mail: hagemann@unc.edu

*Monika Mattes*, Dr. phil.;

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Zeithistorische Forschung, Am Neuen Markt 1,  
14467 Potsdam.  
E-Mail: monika.mattes@tu-berlin.de

---

<sup>58</sup> Vgl. ebd., S. 221.